

DE LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS A LA FILOSOFÍA DESDE LOS NIÑOS

© Javier Danilo Murcia González

Cómo citar este capítulo: Murcia González J., (2024) En: Vélez Díaz J., et al. *Ágora de Filosofía para niños*. Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519830>

Resumen

Aun cuando las metodologías derivadas del Programa de Filosofía para niños (PFpN) han posibilitado un acercamiento entre filosofía y espacios no tradicionales de enseñanza de ella, es urgente cualificar el proceso de desterritorialización de este saber, en el orden de lo disciplinar, lo legal y lo epistemológico. En este sentido, y asumiendo que el PFpN no implica una “acomodación” de la disciplina al contexto de la niñez, el presente capítulo busca hacer una revisión cognitiva de la filosofía, que conduzca a una comprensión subjetiva, disruptiva y fenomenológica de la misma, a su vez que haga visible aquellos intereses y preguntas existenciales de los estudiantes y que por lo tanto, admita un viraje hacia una filosofía “desde” los niños.

Palabras clave: pedagogía de la existencia, pedagogía de la esencia, enseñanza de la filosofía, niñez.

Abstract

Although the methodologies derived from the Philosophy for Children Program have made possible a rapprochement between philosophy and non-traditional spaces of

teaching it, it is urgent to qualify the process of deterritorialization of this knowledge, in the order of the disciplinary, the legal and the epistemological; In this sense, and assuming that the philosophy program for children does not imply an “accommodation” of the discipline to the context of childhood, the present article seeks to make a cognitive revision of philosophy, which leads to a subjective, disruptive and phenomenological understanding of it, while making visible those interests and existential questions of the students and, therefore, admits a shift towards a philosophy “from” children.

Keywords: pedagogy of existence, pedagogy of essence, teaching philosophy, childhood.



Introducción

El programa de Filosofía para niños (PFpN) comprende un amplio campo de interpretaciones, comprensiones y metodologías, las cuales van desde las propuestas de articulación de literatura y problemas filosóficos hechos objetos de discusión con niños, hasta intenciones didácticas de adaptar las realidades escolares a un tipo de trabajo colaborativo y comunitario de indagación. Por ello, la base sobre la cual se reflexiona, formula y hace objeto de transposición didáctica el acercamiento entre filosofía y niñez busca la formación crítica de sujetos desde temprana edad y no necesariamente desde edades cercanas a la educación superior y mayoría de edad.

Aun cuando las propuestas clásicas del PFpN no descarten los intereses de los niños como insumos didácticos, se considera necesario explorar los sustentos pedagógicos y filosóficos que posibilitan escenarios didácticos que den más protagonismo a los intereses existenciales de los participantes de este tipo de metodologías. En otras palabras, no basta con que legítimamente la escuela busque acercar didácticamente la filosofía a la niñez, con lo que conlleva “temáticamente”, por ejemplo, el abordaje de conceptos como justicia, verdad, humanidad, ética, etc., sino que es pertinente indagar acerca de las preguntas y conceptos que devienen directamente de la subjetividad de los participantes.

En este orden de ideas, la pregunta que se intenta desarrollar en este escrito es: ¿cómo el concepto existencia puede configurarse en un proceso de tránsito entre la “filosofía *para* niños” hacia una “filosofía *desde* los niños”? Es decir, asumiendo que el gran avance epistemológico del PFpN es el haber posibilitado la reflexión filosófica en espacios donde no era cotidiana esta, también es cierto, que los niños no solo son capaces de pensar filosóficamente, sino también preguntarse filosóficamente.

Pregunta en contexto

El PFpN avanza de forma clara en una concepción cotidiana de la filosofía, pues evidencia que esta no formula una serie de requisitos que el sujeto debe poseer para adentrarse en sus problemas, preguntas y temas de discusión, por el contrario, acepta que en aquellos espacios, contextos y momentos de la vida en los que no es usual que la filosofía tenga algún protagonismo o incidencia, es posible pensar filosóficamente.

Este cambio de paradigma posee una naturaleza epistemológica, en el sentido de situar a la educación y la filosofía en el contexto del problema del conocimiento, ya no en una interrogante sobre la forma cómo se conoce, pregunta clásica en la tradición histórica del pensamiento occidental, sino cómo las poblaciones y los sujetos históricamente excluidos de la tradición, afrontan cognitivamente los problemas del saber filosófico.

Una de las poblaciones o etapas de la vida, en las que era prácticamente nulo un acercamiento con la filosofía, es la niñez. Una concepción motivada por comprensiones que se asumían desde el paradigma “ignorancia – conocimiento”, en el que la niñez se comprendía como aquel estatus, en el que “no se sabe” o se encuentra en “potencia de saber”, es decir, una lectura de la infancia como una “tábula rasa” o un “no lugar”.

Escuelas filosóficas como el empirismo y el positivismo contribuyeron indirectamente a concepciones que situaban a la infancia como la etapa del “no saber”. Más marcado si se tiene en cuenta la exclusión de tipos de conocimiento que no eran validados por el método científico y las lógicas del pensamiento positivo, que aunque epistemológicamente se han debatido fuertemente desde la fenomenología, el existencialismo y la teoría crítica, siguen teniendo influencia y discurso en el campo de la cognición infantil.

Dicho de otro modo, el paradigma según el cual, el conocimiento posee una validez epistemológica en tanto transite por un método científico, tiene dos implicaciones en el campo pedagógico. La primera, que existen disciplinas que poseen menos relevancia cognitiva y educativa que otras y la segunda, que la infancia transita en “presaberes”, por cuanto se mueve en el campo de la ignorancia y la creencia.

Escuelas filosóficas como el empirismo y el positivismo contribuyeron indirectamente a concepciones que situaban a la infancia como la etapa del “no saber”.

Aun cuando las pedagogías del siglo XX superaron aquellas posturas excluyentes, verticales y abiertamente positivistas de la escuela moderna, se mantienen tendencias educativas, que rechazan a la filosofía como componente del saber y que asumen a la infancia como una etapa que no es importante por lo que es, sino por lo que puede llegar a ser, porque se piensa apenas como un escalón.

Desde esta perspectiva, es válido preguntarse cómo dos tipos de saberes que históricamente han sido tratados como “menores” en la escolaridad, la filosofía y la niñez, pueden llegar a tener un punto de encuentro en la escuela, no obstante, precisando que ninguno de los dos tiene prevalencia sobre el otro, simplemente se configuran de forma diferente, aunque, como lo veremos más adelante, tienen más en común de lo que aparentemente pareciera.

La cercanía y la distancia entre filosofía y niñez requiere que pensemos estas dos categorías en el marco de la reflexión epistemológica, si se pretende legitimar una articulación entre ellas y, como formulamos el objetivo del presente trabajo, buscar una perspectiva en la que no solo se trasladen los problemas filosóficos a la niñez, sino que, de ella misma surjan estos u otros problemas. Para este objetivo, planteamos transitar por las siguientes categorías: a) conocimiento y escuela, b) las crisis de la filosofía escolar c) escuela, infancia y existencia y d) filosofía y niñez.

Conocimiento y escuela

Independientemente del paradigma pedagógico desde el cual las escuelas formulan sus procesos de enseñanzas, el conocimiento siempre asume un rol central, configurándose en objeto de transmisión, construcción, producción o transformación; es decir, la escuela como fenómeno cognitivo se encuentra simultánea a la acción de aprender, enseñar y socializar. En este contexto, las formas de tratamiento del conocimiento por parte de la escuela han sido diversas y dependientes de las posiciones epistemológicas desde donde se han formulado metodologías para la transposición didáctica del saber.

En el siglo XX, la escuela occidental⁷ ha transitado por paradigmas que asumen el problema del conocimiento como una acción mediante la cual un “adulto” realiza un acto de transferencia de una serie de objetos que deben ser interiorizados en la

⁷ Asumimos la categoría “occidental” como un estado cognitivo, no como un concepto geográfico.

cognición del niño, bajo el supuesto, que este se encuentra en un estado cognitivo de no saber, frente a un agente que “conoce”, que posee la autoridad moral, que se sitúa en una relación vertical y de no igualdad respecto al “educando” y que por repetición, este último “aprende”.

El anterior enfoque se encuentra fuertemente influido por aportes de la escuela lancasteriana y la propuesta de Comenio, además de ello, por la naturaleza industrial del modelo fordiano aplicado a la escuela y la psicología conductista, de tal manera que no estamos haciendo referencia a un modelo homogéneo en su génesis, sino configurado históricamente desde diferentes fuentes. Ahora bien, podríamos detenernos en el análisis de cada una de las implicaciones que tienen las fuentes sobre las cuales se configura el conocimiento en la escuela moderna, sin embargo, esta no es nuestra tarea.

En este momento, nuestra tarea es analizar las implicaciones que tiene la configuración de la escuela moderna en el orden de la cognitivo, de tal manera que se analice en perspectiva, el lugar del PFPN respecto de las formas de constitución de la cognición escolar. En esta ruta, el ejercicio de transposición didáctica hecha por la escuela moderna transita en una dimensión de autoridad vertical, la concepción del niño como potencia, la repetición como estrategia de aprendizaje y el moldeamiento de sujetos cognitivamente iguales.

Al respecto, es pertinente plantear que esta escuela se caracteriza por lo que Rancière⁸ (2007) denominaría el paradigma del profesor “explicador”, que asume su ejercicio en el sentido de considerar que el educando no es capaz de gestionar sus propios procesos de aprendizaje, por cuanto un agente que “si conoce” transfiere sus saberes. Lo anterior es de vital importancia en el ejercicio de comprender las lógicas cognitivas sobre las cuales opera no solo la escuela moderna, sino en muchos casos, la escuela contemporánea.

En este orden de ideas, es un hecho relevante que el profesor “explicador” no solo formula las respuestas y contenidos a aprender, sino que construye las preguntas desde donde se abordan dichos saberes; es decir, la escuela que podríamos denominar “moderna”, se configura en un artefacto complejo, dinámico y heterogéneo que comprende al conocimiento como un objeto exterior al sujeto.

8 Es importante mencionar que la crítica de Rancière también está dirigida a aquellos procesos que se denominan como emancipatorios, entre ellos educativos, pero que reiteran lógicas de repetición y explicación, por encima de ejercicios de comprensión del saber.

Ahora bien, ¿por qué es importante comprender el tratamiento que se le da al conocimiento en la escuela moderna, si nuestro objetivo es formular una reflexión acerca de la filosofía *desde* los niños? La anterior comprensión es pertinente en la medida en que situamos el PFpN en el contexto de la escuela, mas no de la filosofía en sí. Esto, debido a que, desde su génesis como propuesta pedagógica, dicho programa surge como respuesta a las preguntas de la pedagogía anglosajona de mitad del siglo XX con relación a la formación de hábitos democráticos en los estudiantes, el pensamiento crítico y “las deficiencias en el ámbito cognitivo y del pensamiento con que llegan los alumnos a la universidad” (Carmona, 2005, p. 103).

Las discusiones sobre las cuales surge el PFpN en el mundo anglosajón, ayudan a comprender uno de los mitos y resistencias con las cuales este programa ha tenido que enfrentarse. Se trata de la creencia de que este conjunto de metodologías se centra en la filosofía como disciplina, y no como una excusa para formar otro tipo de habilidades en la escolaridad, entre ellos la escucha, la pregunta, la disertación, la reflexión, el asombro y la capacidad de situarse frente a preguntas. A este tipo de “resistencias cognitivas” ya nos dedicaremos más adelante.

Ahora bien, la pregunta en torno al tránsito que hacen los jóvenes entre las instituciones escolares y la educación superior suscita una propuesta que opta, entre uno de sus objetivos, por la posibilidad de un espacio creativo de investigación intelectual (Lipman, 1998). Un espacio que no se reduzca al último momento de estancia del joven en la educación escolar, por el contrario, en donde los estudiantes tengan una capacidad de asombro y formulen preguntas que se podrían configurar como filosóficas.

La creencia de que este conjunto de metodologías se centra en la filosofía como disciplina, y no como una excusa para formar otro tipo de habilidades en la escolaridad, entre ellos la escucha, la reflexión, el asombro y la capacidad de situarse frente a preguntas.

En esta línea de pensamiento, la ampliación del campo filosófico a etapas escolares de la infancia, en el caso colombiano, preescolar, básica primaria y escenario de educación no formal, se relaciona con aquella acción de democratización del lenguaje filosófico, reducido históricamente a círculos académicos y etapas de la formación de la educación superior; volvemos así, a una de las tesis críticas que planteamos desde el principio: la distancia que ha existido entre filosofía y niñez responde a una lógica que asume que la infancia no tiene las capacidades cognitivas para pensar filosóficamente.

Al respecto, Lipman (1998) asume la escolaridad como un sistema piramidal y en orden creciente de complejidad que no permite el tratamiento de ciertos objetos de estudios en etapas tempranas de la misma, de tal manera que, en la infancia algunos contenidos de aprendizaje escolar se configuran como un “currículo nulo” (Eisner, 1994), es decir como objetos de enseñanza que no aparecen en la formalidad curricular o que, estando presentes, no son enseñados.

El ejercicio de democratización crítica del lenguaje y el conocimiento, a partir del despliegue de la filosofía en etapas en donde ha sido histórica su ausencia, no constituye solamente una adaptación de la filosofía a una versión infantil, sino un modelamiento lingüístico y didáctico de las preguntas y problemas que de la filosofía provienen, a partir de dos elementos fundamentales, desde nuestra perspectiva: 1) asumir la filosofía como un actitud existencial, más allá de una tradición epistemológica y disciplinar y 2) entender que la filosofía es una actitud existencial de preguntas, entonces, esta debe posibilitar el surgimiento del interrogante como principio didáctico de la construcción de conocimiento en la infancia.

Desde esta perspectiva, es plausible considerar el paradigma pedagógico sobre el cual la filosofía ha asumido un rol y un espacio escolar, pues sería infructuoso desplegar la actitud filosófica en espacios de educación infantil, si no asumiéramos críticamente el desempeño que ha ejercido esta. De ahí que, nuestra próxima acción reflexiva está orientada a comprender el estatus de la filosofía en la escuela de Colombia y sus posibilidades de transformación en escenarios didácticos del PFpN.

Las crisis de la filosofía escolar

El estatus lingüístico y pedagógico que ha tenido la filosofía en la escuela se puede abordar desde varios puntos de vista, entre ellos el legal, el curricular y el cotidiano.

El primero de ellos, se relaciona con la obligatoriedad de la enseñanza de esta área de conocimiento en la educación media (Ley General de Educación, 1994) (Colombia. Congreso de la República), asunto que no excluye el despliegue curricular en otros ciclos de la educación formal. En segundo lugar, la dimensión curricular de la filosofía escolar se sitúa, en términos generales, en contraposición a formulaciones del MEN (2010) respecto a la formación de subjetividades críticas y dialogantes, siendo objeto de transposición conceptual en una didáctica clásica (Paredes Oviedo y Villa Retrepo, 2013).

No obstante, nuestra atención se centrará más en una dimensión epistemológica de la filosofía escolar, que aunque es asumida como una área obligatoria de enseñanza en la educación, salvo experiencias en las que esta se enseña desde grado sexto o incluso desde la básica primaria, históricamente se caracteriza por una transmisión verbalista de la tradición y los sistemas filosóficos occidentales, es decir, un planteamiento didáctico en el que las prácticas educativas no alcanzan a potenciar “funciones cognitivas complejas como la reflexión, la transferencia y la crítica” (Paredes Oviedo y Villa Retrepo, 2013, p. 38).

Independientemente de una potencial crítica que se le pudiera hacer al planteamiento epistemológico de la filosofía escolar hecho por el Ministerio de Educación nacional (Colombia, 2010), es clara la tensión que existe entre los documentos estatales que orientan las construcciones didácticas (enseñanza), el ejercicio de materialización de la filosofía escolar (transposición didáctica) y la construcción subjetiva de los contenidos propuestos por parte del estudiantado (aprendizaje).

Frente a dicha tensión, es válido preguntarse por la situación real de la filosofía en las escuelas, no obstante, tendríamos que ser enfáticos en afirmar, que es imposible hacer un paneo universal acerca de esta pregunta, aun cuando nos aproximemos reflexivamente al lugar periférico en el que se encuentra este saber en las escuelas. Para ello podríamos detenernos en las siguientes preguntas:

- Más allá de su dimensión curricular – disciplinar, la filosofía escolar ¿se configura en un saber cotidiano y significativo?
- ¿Cómo se despliega el saber filosófico en la escuela, más allá de su naturaleza disciplinar y por ende como objeto de enseñanza?
- ¿Qué tratamiento le da la escuela al carácter periférico de la filosofía escolar?

Los anteriores interrogantes no buscan deslegitimar la presencia de la filosofía en la escuela contemporánea, como seguramente se desea desde ciertos sectores sociales, políticos y dirigentes que asumen a la filosofía como un saber absolutamente irrelevante en la escuela y la vida cotidiana; por el contrario, busca plantear una serie de interrogantes urgentes que las comunidades escolares debieran hacerse si el objetivo es hacer de la filosofía un ejercicio crítico y protagónico en la vida del estudiante.

Dicho de otro modo, la filosofía escolar no puede sustraerse a la crítica del mercado, el capitalismo, algunas tendencias pedagógicas y ciertos sectores de la misma disciplina que le reclaman su “aparente” ausencia de aplicación en el mundo productivo, sino que debe proveerse y conocer aquellas posturas que desde el mundo social se hace, para poder dar respuestas, construir herramientas y producir conocimiento desde la escuela, que resignifiquen su presencia en las instituciones educativas.

La tensión existente entre la vivencia real de la filosofía en la escuela y las críticas que desde algunos sectores sociales le hacen, se relaciona con aquella orientación de la modernidad, que aún persiste en el mundo contemporáneo, de buscar una aplicación práctica del conocimiento, así como la validación metódica del mismo. Al respecto, Jaume (2013) busca interpretar la postura desde la cual se cuestiona a la filosofía, entendiendo que “El valor no estaba en la enciclopedia, sino en sus aplicaciones. No se hacía una enciclopedia para la contemplación, una guía turística de la campiña del saber, sino un complejo manual de instrucciones” (p. 398).

Más allá de su dimensión curricular – disciplinar, la filosofía escolar ¿se configura en un saber cotidiano y significativo?

Ahora bien, ¿por qué ahondar en las críticas a la dimensión clásica de la filosofía escolar, si el objetivo es plantear un proceso de resignificación del PFpN? Consideramos que la respuesta a la anterior interrogante es compleja, pues, en primer lugar, un ejercicio de cualificación del PFpN transita necesariamente, desde nuestra perspectiva, por la reconstrucción epistemológica de la filosofía escolar en sus didácticas y espacios tradicionales: los últimos ciclos educativos, pues es desde allí donde se hacen algunas de las primeras propuestas de despliegue didáctico de la filosofía hacia la niñez.

En segundo lugar, es llamativo el hecho que en algunos casos son los mismos maestros de infancia (básica primaria y preescolar) que se resisten a la aplicación de propuestas como las derivadas del PFpN, recurriendo a argumentos que Pineda Rivera (2004) interpreta como objeciones de naturaleza filosófica y psicológica, en las cuales no se legitima la educación filosófica con niños por cuanto ello contradice la noción que se tiene de la filosofía, dada la naturaleza históricamente vinculada al pensamiento trascendental y abstracto; al mismo tiempo que posiciona a niños y niñas como sujetos situados en una etapa de desarrollo (psicológico – físico) que no les permite alcanzar objetos de conocimiento derivados del saber filosófico.

Teniendo en cuenta esta línea argumentativa, la reconstrucción didáctica de la filosofía escolar es urgente si se piensa en implementar propuestas derivadas del PFpN, pues, aunque esta no se constituye en una adaptación a la etapa del desarrollo de infancia, sí influyen las representaciones que sobre la filosofía se reproducen en los entornos escolares, de tal manera que el problema de la dimensión práctica, el enciclopedismo y su naturaleza por momentos abstracta, deben ser asumidos reflexivamente para el trabajo con la niñez.

Escuela, infancia y existencia

Hasta este momento, hemos transitado por una comprensión del problema del conocimiento en la escuela y las crisis que afronta la enseñanza de la filosofía, ello, teniendo en cuenta que nuestro objetivo es llegar a un espacio reflexivo que nos permita legitimar una propuesta de filosofía “desde” los niños, como proceso de cualificación del paradigma clásico del PFpN. En este sentido, existe un elemento común en las aproximaciones que, sobre conocimiento, enseñanza y aprendizaje, hemos analizado, dicho elemento es el de “deber ser formativo”.

Toda postura pedagógica establece un sujeto ideal o un perfil “realizable”, que formula un deber ser del individuo que aprende, en el caso de la institución escolar, niños, niñas y adolescentes; de esta manera, la escuela ha hecho inseparable su naturaleza educadora de su ideal formativo, a este fenómeno, Gadotti (1998) lo denomina modelo esencialista.

Este modelo o pedagogía esencialista se caracteriza por concebir la educación como una acción de formación de una esencia “verdadera” (Gadotti, 1998), que, por un lado, instala una serie de requisitos o elementos previos para la comprensión del sujeto y, por otro lado, emerge como un sistema totalizante que busca explicar desde sus herramientas todo lo que “debería ser” el sujeto. La pregunta que surge en este momento es ¿los modelos esencialistas en educación dan espacio para situaciones, preguntas o realidades imprevistas? Consideramos que aun cuando la escuela tiene un ideal totalizante, existen rupturas en la cotidianidad escolar que se escapan al ideal absoluto de sujeto que transita en las instituciones.

El modelo esencialista busca tener una respuesta a todos los posibles escenarios que ocurren en la escolaridad, entre ellos la dimensión cognitiva. En este caso, es importante relacionar el ideal totalizante con la construcción de conocimiento, pues, los currículos escolares formulan períodos de tiempos, espacios, formas de afianzamiento o fortalecimiento para los aprendizajes, según los alcances, objetivos y paradigmas que establezca la institucionalidad, el maestro y las orientaciones estatales; sin embargo, ¿en qué lugar se sitúan los intereses y necesidades cognitivas de los estudiantes?

La anterior pregunta se formula en el contexto de un tipo de conocimiento disciplinar que transita en la escuela, el cual posee dos características fundamentales: 1) la idea totalizante de un conocimiento terminado e incuestionable que es “transmitido” y 2) la concepción totalizante de una desigualdad cognitiva en la que existe un sujeto que sabe y enseña y otro que no sabe y que aprende. Desde esta perspectiva, vuelve a ser relevante la cuestión por el tratamiento que se le da a las inquietudes de los estudiantes, aquellas que necesariamente se encuentran al margen de los objetivos de enseñanza, por constituirse como un “currículo nulo” (Eisner, 1994).

En este marco, existe un conjunto de propuestas pedagógicas que se sitúan al margen de aquel anhelo de formación totalizante que se derivan de los modelos esencialistas, planteando un claro cuestionamiento a los objetivos de enseñanza de los “exteriores” del sujeto por encima de un interior significativo de este. En otras palabras, la modernidad occidental marcó un hito epistemológico en formular una metodología de conocimiento que “aprehendiera” el mundo que rodeaba al sujeto,

al mismo tiempo que excluía los ejercicios de aproximación al yo del sujeto que conocía, por no poseer una naturaleza metódica o por no tener un objeto de estudio palpable.

Lo anterior es fundamental en la comprensión de la configuración de la escuela moderna, que aún sobrevive en las actuales condiciones de la enseñanza y aprendizaje, y es que el conocimiento se instala en la escuela, aproximándose a las diferentes dimensiones del mundo, en este orden, se aprenden las matemáticas, el lenguaje, la sociedad, la naturaleza, el arte, entre otras formas de relación disciplinar con el “afuera”, acción que excluye o resta valor pedagógico al conocimiento del yo.

En autores como Buber (1995), Korczak (citado por Naranjo, 2001) y Bárcena (2006) se puede rastrear el concepto de “pedagogía de la existencia”, la cual, como su denominación lo indica, enfatiza en las necesidades existenciales del sujeto que, como ya se ha mencionado en apartados anteriores, no es usual que se contemple en la escolaridad.

Las necesidades existenciales del sujeto pueden expresarse de múltiples formas, no necesariamente todas por una vía verbal o escrita, mecanismos predominantes en el paradigma de la escolaridad, sin embargo, para nuestra reflexión afirmamos la pregunta, como ejercicio de apuesta existencial, dada su naturaleza disruptiva. En este ámbito, la pregunta evidencia una acción que se configura como herramienta válida en la emergencia de una pedagogía que no se centra en una supuesta esencia “verdadera” de los sujetos, sino que permite la consciencia de una incertidumbre y un devenir en el conocimiento infantil que hasta el momento no es reconocido por la escolaridad, pero que debe dársele espacio para que se manifieste.

Filosofía y niñez o la filosofía desde la infancia

Históricamente, la enseñanza de la filosofía en la escuela se ha asumido desde una comprensión disciplinar, histórica y lineal de la tradición occidental, en la cual se configura y se enseña como un corpus organizado de saberes y disciplinas constitutivas que evolucionan linealmente, según construcciones de escuelas de pensamiento; pero, estos contenidos se presentan como “objetos” distanciados de la significatividad e inquietud cognitiva de los estudiantes.

No hablamos de una connotación metódica de la enseñanza de la filosofía en su estricto sentido de la palabra, nos referimos a una dimensión epistemológica de la filosofía escolar; de ahí que es válido asumir dos consecuencias que tiene en el orden de lo cognitivo, un estatus existencialista de la pedagogía, y en este caso, de la filosofía escolar.

En primer lugar, la filosofía escolar, incluyendo el PFpN, debe propender por dar voz a las inquietudes y preguntas que surgen de la misma subjetividad de los sujetos. Teniendo en cuenta la emergencia de preguntas de los estudiantes, estas inquietudes pueden ser asumidas como objetos de aprendizaje escolar y, aunque las metodologías derivadas del PFpN propenden por tipos de acercamientos libres entre el niño y los objetos de estudio, se puede profundizar un tipo de acercamiento fenomenológico a estos últimos, de tal manera, que haya un despeje cognitivo y un encuentro no distorsionado entre subjetividad y objeto.

¿A qué nos referimos con un ejercicio de despeje cognitivo como giro existencial del conocimiento infantil, en el marco del PFpN? Nos referimos a un acto por el cual se potencia la pregunta del niño como insumo principal del conocimiento escolar, permitiendo que el objeto de estudio no se configure como un prerrequisito cognitivo de los programas o proyectos que se deriven del PFpN, sino que surja de la misma inquietud del estudiante respecto de su propia realidad.

En esta lógica, estaríamos haciendo un tránsito entre un programa de Filosofía “*para*” niños, a una filosofía “*desde*” los niños, en tanto, los objetos de conocimiento y preguntas que surjan se configuran como problemas filosóficos de estudio, análisis dialógico y debate, aspectos más que centrales en la enseñanza de la filosofía. Desde esta mirada, es loable afirmar que el cambio de preposición “*para*” a “*en*”, no es un cambio restringido al orden semántico y lingüístico, sino que es el germen de un proceso de cualificación de las propuestas orientadas al acercamiento entre filosofía y niñez.

Hacemos énfasis en un tipo de acercamiento no distorsionado entre niñez y conocimiento, a partir del rol que desempeñan las preguntas en el despertar cognitivo, dado que “la realidad es esencialmente problémica y no está dada simplemente, sino que contiene infinitud de fenómenos y hechos que desafían nuestro intelecto” (Manjarrés y Mejía Jiménez, 2011). En otras palabras, la realidad no se nos presenta como un problema inacabado, que la escuela históricamente reduce a un tema.

Finalmente, un cambio conceptual y pedagógico como el propuesto, más allá de un proceso de cualificación del PFpN, también conlleva una necesidad manifiesta de

resignificar la enseñanza de la filosofía en las escuelas colombianas. Lo que resulta necesariamente en que no solo nos preguntemos qué hay en la filosofía que pueda contribuir en la formación de niños, niñas y adolescentes, sino además, cómo el sujeto escolar produce conocimiento de naturaleza filosófica, es capaz de preguntarse, asombrarse con el entorno y cuestionar críticamente al mismo.

Conclusiones

La reflexión en torno al PFpN pasa necesariamente por una resignificación de la filosofía en el contexto escolar, en primer lugar, porque existe un claro distanciamiento entre filosofía y sociedad, indicador que nos puede señalar que algo está fracturado en los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje; en segundo lugar, porque algunos tipos de resistencias que se encuentran al interior de las instituciones con relación a la incorporación del programa y sus derivas metodológicas, tienen que ver con el estatus, concepción y creencia que se ha construido con respecto a la filosofía, como una “palabra” que indica ciertas precauciones, a la luz de algunos sectores sociales.

La fractura entre el proceso de enseñanza y la acción del aprendizaje de la filosofía debe ser atendida y hecha objeto de estudio en los programas de formación de maestros y en el magisterio, pues nos situamos en un mundo en crisis, que se encuentra en reto de ser interpretado para ser intervenido constructivamente. De ahí que la filosofía escolar no puede configurarse como una disciplina distanciada de las legítimas preocupaciones de la sociedad, la adolescencia y la niñez, así como las críticas que se le hacen desde distintos sectores sociales.

En este contexto, la filosofía escolar podría contribuir al ejercicio de la comprensión crítica del mundo, a partir de la enseñanza tradicional de los sistemas de pensamiento construidos en occidente, para que estos a su vez se constituyan en herramientas de aproximación interpretativa del mundo; no obstante, también podría optar otorgar un espacio a las preguntas, interpretaciones, preocupaciones cognitivas y posibles formas de acercamiento al contexto, que se proponen desde la genuina perspectiva de niños y adolescentes.



Para terminar, el ejercicio propuesto en este artículo, según el cual los niños tienen la capacidad de preguntar y pensar filosóficamente, debe convocar a centros de formación docente y escuelas a emprender un ejercicio conjunto y sistemático de levantamiento de aquellas inquietudes, preguntas y objetos de estudio que podrían considerarse como objetos de “currículo nulo” en los sistemas de enseñanza.

Referencias

- Bárcena, I. (2006) Acerca de una pedagogía de la existencia. *Aloma Revista de psicología* 19, 245–262. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201340>
- Buber, M. (1995). *Yo y tú*. Caparrós Editores. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=2bx8QYMLIC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Martin+buber&ots=a76UhZTzAS&sig=XqkoFhFRKHLH5aM5kCB2yl05X-Os#v=onepage&q=Martin%20buber&f=false>
- Carmona, G. (2005). Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para niños de Matthew Lipman. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 6(12), 101-128. <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170121560006.pdf>
- Colombia. Congreso de la República. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994 Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214. t.ly/Z34la
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. t.ly/Fgrvn
- Eisner, E. (1994). *The educational imagination*. MacMillan.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI Editores.
- Jaume, A. (2013). Filosofía, ciencia y progreso o la filosofía no sirve para nada o es el remedio para todos los males. Un intento de responder a la cuestión acerca del valor de hacer filosofía. *Ludus Vitalis*, XXI(40), 397-400. <http://www.ludus-vitalis.org/ojs/index.php/ludus/article/view/65/65>
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.

Manjarrés, M. E. y Mejía Jiménez, M. R. (2011). *Caja de herramientas para maestros y maestras Ondas. La pregunta como punto de partida y estrategia metodológica* Colciencias, Programa Ondas, Unesco y Fundación FES Social. <http://repositorio.colciencias.gov.co/bitstream/handle/11146/450/257-4-1%20CH%20MAES%20Y%20MAE%20La%20pregunta%20como%20estrategia%20metodologica%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Naranjo, R. (2001). *Janus Korczak, maestro de la humanidad*. Editorial Mila.

Paredes Oviedo, D. M. y Villa Restrepo, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y Nudos* 4(34), 37-48. <https://doi.org/10.17227/01224328.2282>

Pineda Rivera, D. A. (2004). *Filosofía para niños: ABC*. Editora Beta.

Ranciére, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación*. Libros del Zorzal.



Shutterstock #261872760



